

Lectura placentera y alfabetización académica temprana con docentes de educación básica

Reading for pleasure and early academic literacy with basic education teachers

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1447>

Geovani Martín Velasco Sánchez*
Antonia Olivia Jarvio Fernández**

Resumen

Se reporta un trabajo de intervención con docentes de educación primaria del estado de Veracruz, realizado a través de un curso-taller virtual con el apoyo de herramientas digitales. Tuvo la finalidad de favorecer los hábitos lectores de docentes, así como brindarles elementos teóricos-metodológicos para instaurar los fundamentos de la alfabetización académica temprana con sus respectivos grupos. El trabajo se sustentó con la teoría constructivista y la teoría dialógica del aprendizaje, a partir de la metodología de investigación-acción y desde un paradigma de evaluación mixto. Se realizaron entrevistas individuales previo a la intervención, además de una prueba pretest-postest, para conocer el impacto de la misma. Los cuestionarios proporcionaron información de cada participante a través de preguntas abiertas y cerradas. Al contrastar los resultados se identificaron cambios, de tal forma que se aprecia que la intervención tuvo un impacto positivo en los participantes. Asimismo, se hicieron análisis estadísticos de las preguntas cuyos resultados denotan diferencias significativas en los hábitos de los docentes, así como en sus prácticas de enseñanza. Se concluye que fomentar el placer por la lectura en docentes incide positivamente en sus estudiantes.

Palabras clave: alfabetización académica temprana – escritura académica – lectura académica – lectura por placer – promoción lectora.

Abstract

This paper reports intervention work with primary education teachers from the state of Veracruz carried out through an online course-workshop with the support of digital tools. The intervention sought to foster the teachers' reading habits as well as provide them with theoretical and methodological elements to lay the foundations of early academic literacy in their students. The work was based on the constructivist

* Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Especialista en Promoción de la Lectura. Estudiante de la Especialización en Métodos Estadísticos. Universidad Veracruzana. México. sky_gmvs1000@hotmail.com

** Doctora en Metodologías, posgrado en Sociología de la Cultura. Líneas de Investigación: Biblioteconomía y documentación. Coordinadora del Programa Universitario de Formación de Lectores. Representante Institucional ante la Red Internacional de Universidades Lectoras. Profesora-investigadora, Universidad Veracruzana. México. ojarvio@uv.mx

theory and the dialogic theory of learning, through the action research methodology and a combined evaluation paradigm. Individual interviews as well as a pretest-posttest were applied prior to the intervention work to learn about its impact. The questionnaires provided information on each participant through open and closed questions. When contrasting the results, changes were identified that show that the intervention had a positive impact on the participants. Likewise, statistical analyses of the questions indicated that there were significant differences in the teachers' habits as well as in their teaching practices. We concluded that promoting reading for pleasure in teachers has a positive impact on their students.

Keywords: Early academic literacy – academic writing – academic reading – reading for pleasure – reading promotion.

Introducción

La lectura es imprescindible para el desarrollo académico, profesional y personal. Lamentablemente, en México prevalecen bajos niveles de lectura en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. Así, los estudiantes que ingresan a la universidad muestran deficiencias para comunicarse oralmente y por escrito, más aún para comprender y producir textos académicos, por lo que actualmente representa un desafío para todos los actores (Cabrera-Pommiez *et al.*, 2021; Fregoso-Peralta, Aguilar-González, 2013; Marín, 2006; Pérez, 2018; Ramos, 2019; Sánchez, Silva, 2021). El ideal sería que los estudiantes universitarios utilizaran de manera eficiente la lectura para lograr aprendizajes significativos en el proceso formativo. Es decir, que pudieran comprender, reflexionar, apropiarse del conocimiento: ubicarse en un contexto comunicativo para identificar, delimitar y presentar los temas en forma solvente.

La *alfabetización académica* surge ante esta necesidad de las instituciones de educación superior (IES). Si bien al ingresar a la universidad los estudiantes practican en alguna forma la lectura y la escritura, la complejidad cognitiva en esta etapa es mayor (Carlino, 2003, 2005; Morales, 2020). Ante los discursos de una disciplina, el aprendizaje debe ser guiado para que sea eficiente. Ésta es la premisa de la alfabetización académica, la cual contrasta con el enfoque de que la enculturación del estudiante se logra de manera espontánea, y a partir de sus propios recursos, aprende y desarrolla las estrategias necesarias para comprender y producir los textos académicos de la disciplina.

La lectura es un proceso que se afina con el tiempo y la constancia. Las competencias que se exigen en la educación superior deberían desarrollarse con antelación. En esta idea, se reconoce el papel que tiene la lectura por placer cuando se practica desde etapas muy tempranas, la cual se realiza sin una obligación específica; es decir, se hace por simple goce (Kringelbach *et al.*, 2008; Domingo-Argüelles, 2019; Vallejo, 2023). Más aún, en el contexto universitario la lectura por placer es reconocida como un buen hábito dado que activa la imaginación y provoca procesos intelectuales que abonan al desarrollo de competencias asociadas a habilidades del pen-

samiento complejo, las cuales son fundamentales para las competencias académicas (Colorado, Ojeda, 2020; Jarvio, Ojeda, 2020); por esto es que algunas IES la fomentan en los estudiantes. La lectura placentera, en contraste con la alfabetización académica, se practica desde la educación básica debido a que sienta las bases para una trayectoria exitosa en los niveles subsecuentes. La lectura por placer se afina con el desarrollo de habilidades y está fuertemente ligada con la lectura literaria; por eso se debe fomentar aún antes de que los niños sepan leer y escribir.

Existen dos vías para subsanar la carencia con la que llegan los estudiantes a la educación superior. Por un lado, trabajar la lectura y escritura académicas directamente en el nivel universitario (lo que se hace de forma cada vez más frecuente) y por el otro, motivar su desarrollo previamente. La segunda, denominada *Alfabetización académica temprana*, se sustenta en que desde los 9 o 10 años es posible que los estudiantes lean con fines de estudio, y a partir de los 12 años son aptos para conceptualizaciones más abstractas; es decir, avanzarían mientras los contenidos temáticos son más complejos (Marín, 2006; Barrios *et al.*, 2020). No obstante, es una práctica que está poco documentada, a pesar de la importancia de esta estrategia en el desarrollo de competencias de lectura y escritura.

En el presente trabajo se parte de que en la educación básica las prácticas escolares están orientadas principalmente hacia la lectura y escritura de textos literarios. Se propone que los docentes hagan uso de elementos lingüísticos y cognitivos de la lectura placentera, sin dejar de lado una instrucción apropiada, disfrutable, permanente en todos los cursos, para establecer una base que permita introducir la lectura y la escritura académicas. Se destaca la importancia de que los docentes reconozcan que los textos literarios y los de estudio son discursos disímiles, pero con algunos puntos en común. Asimismo, que sean conscientes de que si el aprendizaje de la lectura y la escritura se abordan adecuadamente, al llegar a la educación superior los estudiantes contarán con las herramientas y estrategias para apropiarse de los discursos disciplinares.

Por otro lado, ante la exigencia global de una educación de calidad, se hace énfasis en el papel preponderante de los docentes de educación básica y en lo determinante de su labor puesto que son la base para cualquier innovación efectiva. Se enfatiza que realizar acciones de capacitación para el desarrollo de competencias hacia nuevos aprendizajes, estimular la participación en procesos creativos, escuchar sus propuestas, así como atender sus necesidades, es primordial. Alineado con esto, se planteó el objetivo de promover la lectura literaria y la lectura y escritura académicas en docentes de educación básica, a fin de favorecer la alfabetización académica temprana en estudiantes de 4º, 5º y 6º grado de educación primaria. Se buscó mostrar las ventajas de los elementos lingüísticos de la lectura literaria para acercarse a la lectura y escritura académicas, así como sopesar sus diferencias y semejanzas. Para iniciar el proceso de intervención, en un primer momento fue necesario que los profesores reflexionaran acerca de sus prácticas personales de lectura y escritura, y la relación que esto guarda con su enseñanza.

La lectura como proceso holístico

La visión de que leer consiste en oralizar la grafía escrita ha sido desplazada (Cassany, 2006; Castedo, 1999; Ferreiro, 2002; Maco, Contreras, 2013; Solé, 1998). Los nuevos estudios de literacidad establecen que la lectura involucra no sólo el desarrollo de procesos cognitivos que se muestran de manera individual a través del desarrollo de habilidades, sino además integra elementos que la ubican como una práctica social y cultural que está determinada por una multiplicidad de factores (Pérez, 2018). No obstante, si bien la decodificación de la grafía con su respectivo fonema no determina la definición actual de lectura, sigue siendo indispensable para que se lleve adelante. Se afirma que hay una asociación positiva entre comprensión lectora y la eficiencia en la decodificación (Muñoz-Valenzuela, Schelstraete, 2008). Asimismo, la conciencia fonológica sirve como predictor relevante en la adquisición de la lectura y requiere un entrenamiento explícito y progresivo (Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2020). Estos son sólo dos ejemplos de los muchos elementos entremezclados en el proceso de lectura; si bien son varios los factores que intervienen, hay algunos de mayor relevancia en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, la escritura, así como en la promoción lectora.

Cassany (2006) propone tres concepciones de lectura: la lingüística, la cual afirma que para poder comprender un texto es necesario tener conocimiento de todos los elementos semánticos que lo componen; la psicolingüística, que sostiene que es insuficiente conocer el significado de las palabras, ya que requiere realizar procesos como inferencias, anticipaciones o dobles sentidos; y, por último, la sociocultural, la cual reconoce que para comprender un texto se requiere entender que siempre hay alguien detrás de él, quien lo escribe con una intención comunicativa específica, lo dirige a personas en particular y lo desarrolla en un momento histórico y geográfico determinado. Así, para realizar lecturas competentes se deben tener en cuenta estas concepciones. Además, dada la necesidad de que el estudiante participe activamente en la apropiación significativa del conocimiento en una disciplina, se requiere de acompañamiento especial en la lectura y la escritura (Natale, Stagnaro, 2018). Más aún, se ha identificado que las habilidades básicas de lectura y escritura son insuficientes para los requerimientos de la sociedad actual, por lo que es necesario desarrollar habilidades específicas, acorde a las necesidades y contexto disciplinar (Marín, 2006, 2007; Solé, 1995, 1998). Por eso hay quienes, aunque cuentan con las habilidades básicas de lectura y escritura, no son capaces de manejar correctamente la información de un texto; es decir, no tienen habilidades para procesar la información clave y, como consecuencia, no pueden utilizar el texto para realizar una lectura o escritura eficientes; son los llamados *analfabetas funcionales* (Fregoso-Peralta, Aguilar-González, 2013; Marín, 2006). Es importante mencionar que el concepto de *alfabetización* hace alusión a poseer habilidades básicas para algo, por lo que el *Analfabetismo académico* se refiere a la falta de habilidades necesarias para la lectura y escritura académicas.

La relevancia de los docentes en la formación de lectores

La intervención o mediación de los docentes es fundamental para que los estudiantes desarrollen acercamientos efectivos al proceso de aprendizaje de lectura y escritura. El docente debe desarrollar estrategias tanto para el disfrute de los textos como para facilitar la lectura de los conocimientos disciplinares. Garrido (2014) afirma que, una vez que los estudiantes han adquirido las habilidades básicas de lectura y escritura, deben de ser formados como lectores. Sostiene que la costumbre de leer no se enseña, se contagia, por lo que cobra mucho sentido contar con profesores que sean lectores y que experimenten el disfrute del acto lector. Podemos intuir que la carencia de docentes de este tipo se traduce en niveles mínimos de lectura en México. Porque, si bien el analfabetismo es preocupante en la sociedad, lo es aún más que quienes asisten a la escuela (docentes y estudiantes) no sean lectores (Garrido, 2014). Por ello, los docentes deben tener experiencias gratas con la lectura y, al igual que lo hacen los niños, comiencen leyendo por el goce y disfrute de hacerlo. Así, se esperaría que el docente pase de ser un maestro a ser un promotor de lectura, que es quien busca compartir el gusto por esta actividad (Domingo-Argüelles, 2014).

Para sustentar esta propuesta se acude a la teoría constructivista, que considera que para el desarrollo de habilidades lectoescritoras es necesario que se interactúe con el objeto de conocimiento (Piaget, 1976); es decir, que se haga uso de la lengua escrita –leyendo y escribiendo– mientras se aprende cualquier tema. Por otro lado, las interacciones con los otros son indispensables para que el aprendizaje sea efectivo y adquiera un sentido social (Vygotsky, 2014). Por último, se asume la teoría dialógica del aprendizaje, que considera al diálogo como una vía indispensable donde las palabras son un vínculo entre los individuos y la cultura (Valls *et al.*, 2008). Finalmente, se parte de que el profesor es un motor del cambio. De aquí deriva la importancia de su formación, de su práctica en el aula con sus grupos y atendiendo sus problemas, en su contexto. Así, el desarrollo de la competencia lectora se suma a otras: la matemática, la de la ciencia, la digital, aprender a aprender, la ciudadana, la emprendedora, etc. En resumen, las competencias que le permitirán abordar los retos actuales de mejor forma.

Metodología

Diseño

El estudio tiene un diseño transversal, no experimental y descriptivo; es decir, durante un periodo establecido se observó a un grupo respecto a un conjunto de variables determinadas por el objetivo. Se realizó en 2021, a través de la plataforma Zoom, debido a la pandemia de Covid-19, lo cual permitió integrar a profesores de distintas regiones de Veracruz. Para sustentar el diseño, se revisaron trabajos similares de lectura literaria (Cruz, 2019; Hauy, 2014; Sanjuán, 2011; Trujillo, 2010), de alfabetización académica (Cabrera-Pommiez *et al.*, 2021; Carlino, 2003, 2005; Natale, Stagnaro, 2018; Ramos, 2019; Roal *et al.*, 2020; Sánchez, 2016; Santos *et al.*, 2021) y de alfabeti-

zación temprana (Barrios *et al.*, 2020; Boillos, 2019). Se hizo uso del modelo metodológico de la investigación-acción, para tener un mayor acercamiento a los sujetos de estudio (Frías, 2004; Guevara *et al.*, 2020), con el cual se realizó un diagnóstico del problema mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas, y se establecieron los objetivos y las acciones concretas propuestas en estrecha colaboración con los participantes, a fin de mejorar las condiciones, tal y como se explica más adelante. Para la evaluación de datos y evidencias, se utilizó un enfoque mixto (Cameron, 2009; Creswell, 2018; Harris, 2021; Hernández-Sampieri, Mendoza, 2018). El objetivo fue promover la lectura literaria y la lectura y escritura académicas en docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), con la finalidad de favorecer la alfabetización académica temprana y la lectura por placer en estudiantes de 4°, 5° y 6° grado de educación primaria. Asimismo, se buscó aprovechar la motivación y los elementos lingüísticos básicos de la lectura literaria, para posteriormente trabajar con la lectura y escritura académicas y así reflexionar respecto a sus diferencias y semejanzas.

La intervención formó parte de las acciones que realiza el Programa Universitario de Formación de Lectores y la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV). Se trabajó con la SEV, instancia responsable de coordinar la política educativa del estado de Veracruz, así como de organizar el sistema educativo en todos sus niveles, particularmente, con la Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y Escritura (EEFLyE), responsable de desarrollar esta función con los diversos actores que conforman la educación básica de Veracruz.

Participantes

La colaboración entre la UV y la SEV permitió convocar y formar el grupo de intervención. A la convocatoria respondieron voluntariamente 15 maestros de educación primaria de 4°, 5° y 6° grado. Sólo concluyeron de manera satisfactoria 11: dos ni siquiera pudieron iniciar y otros dos, aunque asistían a las sesiones con cierta regularidad, no entregaron los productos finales, pero sí respondieron la encuesta final. Por tal motivo, se obtuvieron resultados de 13 participantes pertenecientes a seis escuelas distintas. A las primeras sesiones asistió una analista de la EEFLyE, quien se dijo monitorearía el proceso; no obstante, al tomar parte en las primeras actividades y parecerle de interés, decidió continuar participando como una integrante más. Por esta razón, se reportará la información de 13 docentes frente a grupo más una integrante extra, es decir, 14 participantes, de los cuales tres eran hombres y 11 mujeres; dos son docentes de 4° grado, tres de 5° y ocho de 6°. La participante que no trabaja frente a grupo, realiza actividades de fomento a la lectura. Todos laboran en el horario matutino en escuelas del sistema público.

Instrumentos, recolección y análisis de datos

Se diseñó un cuestionario en *Google Forms*, estructurado en tres partes: con la primera se obtuvieron datos personales (nombre, escuela, grado, correo electrónico y número de *Whatsapp*; la segunda constó de 18 preguntas cerradas en escala tipo Likert (información respecto a en-

señanza de la lectura y escritura así como de sus gustos y hábitos lectores); y en la tercera se plantearon 10 preguntas abiertas para identificar los conocimientos sobre lectura por placer, lectura y escritura académicas, entre otros aspectos y opiniones. La encuesta se aplicó antes y después de la intervención. Las 18 preguntas cerradas se integraron en dos grupos: 8 de gusto y hábitos de lectura y 10 sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Los valores posibles fueron: (5) Estoy totalmente de acuerdo / Se aplica siempre en mi caso; (4) De acuerdo / Se aplica frecuentemente en mi caso; (3) Parcialmente de acuerdo / Se aplica a veces en mi caso; (2) En desacuerdo / Se aplica rara vez en mi caso; y (1) Totalmente en desacuerdo / Nunca se aplica en mi caso. Acto seguido, se obtuvieron los puntajes totales de cada docente y se dividieron entre el puntaje máximo posible y se multiplicaron por 100 para reescalarlos, considerando los puntajes antes y después del curso-taller. Los datos se procesaron con librerías de R, un software libre para análisis estadístico. Para evaluar si las diferencias fueron estadísticamente significativas, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Además, se realizó una entrevista semiestructurada, organizada en tres partes: la primera parte recuperó información de cómo los participantes trabajaban el tema de la lectura en el salón de clases; en la segunda se obtuvo información sobre el desarrollo de la escritura en el aula; y en la última, se retomó información de su autopercepción lectora, las expectativas sobre el curso-taller y acerca de la posibilidad de realizar sesiones y actividades en su salón de clases una vez concluida la intervención. Para estas preguntas, se identificaron cambios en las respuestas. Además, se hicieron análisis de todas las respuestas abiertas de los docentes utilizando nubes de palabras.

Las sesiones sincrónicas a través de *Zoom*, de 90 minutos, fueron grabadas con la autorización de los docentes, lo que permitió recuperar información de cada actividad. Se utilizó la plataforma *Classroom*, para la entrega de los productos, actividades asincrónicas y para compartir textos. Se creó un grupo de *Whatsapp* para estar en comunicación y para compartir información y textos. Algunas evaluaciones se realizaron mediante la plataforma *Kahoot!*, a fin de conocer el nivel de dominio de los docentes respecto a temas relacionados con textos académicos (como artículos científicos o capítulos de libros). Al final, elaboraron un ensayo sobre lectura por placer, lectura y escritura académicas, y sobre sus procesos de aprendizaje. Además, realizaron actividades con sus grupos y elaboraron un informe reportando las experiencias y resultados.

Procedimiento

El curso-taller se llevó a cabo en 15 sesiones sincrónicas, del 23 de noviembre de 2021 al 1 de febrero de 2022, ajustándose al calendario oficial de la SEV. Cada sesión constó de tres partes. Al principio, el facilitador/investigador realizó una lectura gratuita para que los docentes disfrutaran, sin obligación de realizar actividad alguna. Cabe aclarar que, a solicitud de los participantes, se abrió el espacio para comentarios. En un segundo momento, se efectuó la parte temática:

sobre el fomento a la lectura, discutir o reflexionar sobre alguna lectura, la aplicación de un ejercicio de evaluación sobre la importancia de los círculos de lectura, o de la lectura en el ámbito de la educación, etc. Las actividades se dirigieron de acuerdo al contenido temático, el cual se adaptó a las necesidades detectadas a partir del cuestionario inicial. En la última parte, se hizo un análisis y discusión para que los docentes compartieran su experiencia a lo largo de las sesiones, así como para conocer las conclusiones a que habían llegado. También se habló sobre los productos elaborados así como de su práctica personal como lectores.

En cada sesión se trabajó con textos literarios (para promover la lectura placentera), así como con textos académicos (para promover la alfabetización académica). Se inició con las concepciones de lectura, la importancia de leer, el rol del docente en el proceso lector, la lectura por placer, la lectura académica, estrategias de lectura, y al final se abordó la escritura académica, su importancia y el proceso de la lectura a la escritura. De manera horizontal, se alternaron actividades enfocadas a promover hábitos lectores en los profesores, estrategias y actividades que pudieran realizar frente a sus grupos. Se revisaron textos académicos, a veces con el apoyo de presentaciones. Se realizaron diversas actividades prácticas de escritura. La mayoría de los textos se leían durante las sesiones. Si no se concluían, ellos las realizaban posteriormente. En algunas ocasiones se solicitaron tareas de lectura de textos académicos.

Resultados

La totalidad de docentes participantes se consideraron lectores ocasionales o poco frecuentes. Una vez obtenidos los puntajes de cada uno, tanto en la evaluación pre como en la post, se clasificaron en tres grupos: Nivel Bajo (NB), Nivel Medio (NM) y Nivel Alto (NA). No obstante, los rangos en puntos fueron un poco distintos en los dos grupos de preguntas, la clasificación se creó a partir de la distribución de los resultados. Respecto a "Desempeño y enseñanza en la lectura y escritura" el valor de NB fue < 75 , NM entre 75 y 85 y el NA > 85 . En "Hábitos y gusto hacia la lectura" el valor de NB fue < 70 , el NM entre 70 y 85 y el NA > 85 .

Desempeño y enseñanza en la lectura y escritura

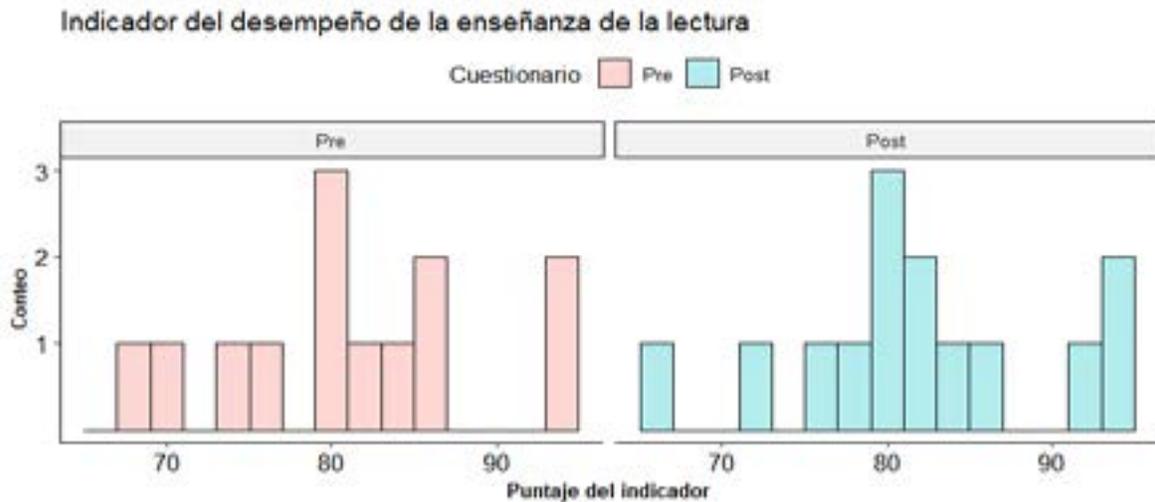
En el desempeño de los docentes respecto a sus procesos de lectura y escritura, así como sus procesos de enseñanza, no se identifica un gran aumento de un nivel a otro, esto debido a que pareciera que la mayoría de los docentes se mantienen en el mismo nivel (Tabla 1).

Tabla 1. Desempeño y enseñanza de la lectura y escritura por nivel

Desempeño-Enseñanza	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Pre	3/13	6/13	4/13
Post	2/14	8/14	4/14

Sin embargo, al revisar los puntajes de los docentes previo a la intervención y después de ella, sin considerar los tres niveles previamente definidos, se puede apreciar un avance a pesar de que varios de los participantes continúan en su mismo nivel (Figura 1). Se consideran puntuaciones más altas en la evaluación post, pero éstas siguen perteneciendo en su mayoría a los mismos rangos que en la evaluación pre. Se puede observar que los resultados en la evaluación post están más cargados a la derecha, lo que indicaría un avance de los docentes posterior al curso-taller.

Figura 1. Puntajes de desempeño y enseñanza de la lectura y escritura por participante



Hábitos y gusto hacia la lectura

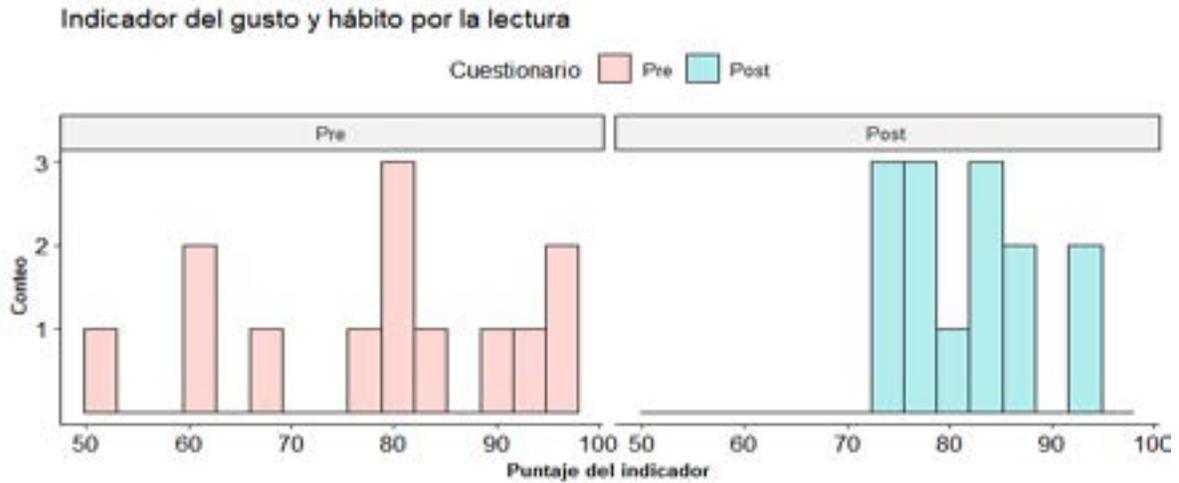
Por otro lado, en las preguntas sobre este rubro se observan avances aún mayores (Tabla 2), que se traducen en un aumento notable de quienes pasan del NB al NM, aunque el NA se mantiene prácticamente igual.

Tabla 2. Hábitos y gusto hacia la lectura por nivel

Desempeño-Enseñanza	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Pre	4/13	5/13	4/13
Post	0/14	10/14	4/14

Al revisar las puntuaciones por participante, se evidencia un aumento mayor a los 75 puntos en relación con los resultados mostrados en el primer cuestionario. Los docentes con mejores hábitos y gusto por la lectura se mantienen, mientras que aquellos que no reportaban el gusto por leer, aumentan después de la intervención (Figura 2).

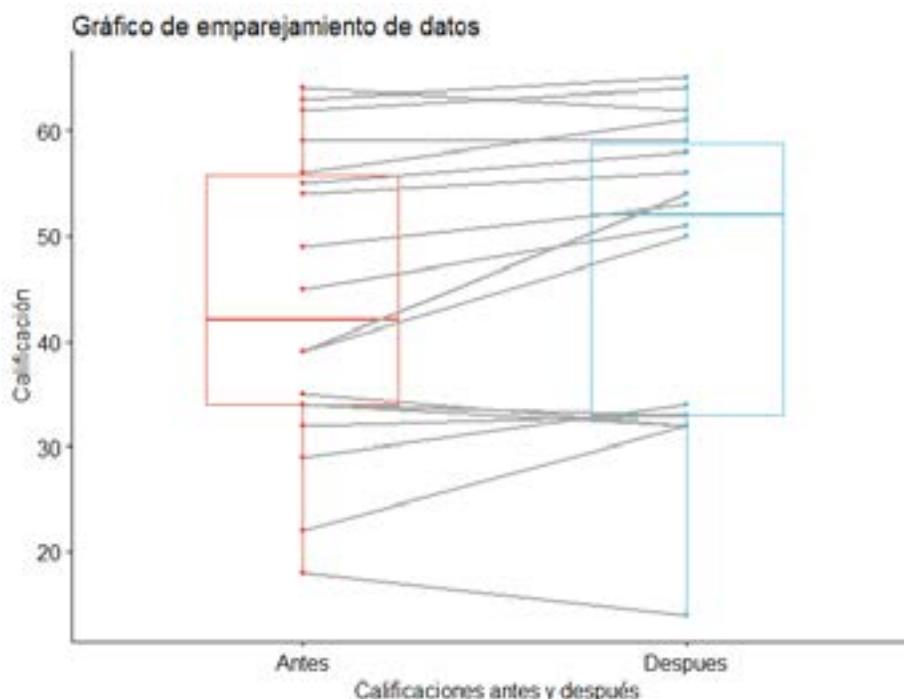
Figura 2. Puntajes por participante de hábitos y gusto hacia la lectura



Análisis estadísticos de las preguntas cerradas

En el análisis de los puntajes globales se aprecia que la gran mayoría de los docentes tuvo puntajes más altos después del curso-taller, en comparación con la evaluación inicial (Figura 3). Al realizar la prueba de Wilcoxon, los resultados indicaron que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre el antes (71.30) y después (74.53) del curso-taller, esto con un p valor de 0.038, con lo cual se rechaza la hipótesis nula de no diferencias.

Figura 3. Emparejamiento de datos a partir de gráficos de cajas de las distribuciones de antes y después del curso-taller



Comparación de las preguntas abiertas del cuestionario

Se observó que las respuestas de la evaluación final estuvieron mejor desarrolladas, estructuradas y justificadas. Por ejemplo, en la pregunta ¿Por qué crees que es importante la lectura?, las primeras respuestas fueron muy escuetas: “Cambia tu forma de pensar”, “para poder comprender temas...”, “para tener mayor desenvolvimiento”, “para conocer distintas formas de vivir”, “porque me aleja o acerca a algo”, etc. En contraste, al término del curso-taller respondieron: “podemos desarrollar nuestro vocabulario, aumenta nuestra curiosidad e imaginación y el despertar en los niños a temprana edad la lectura se les hace más fácil el comprender contenidos más extensos pues se hacen críticos de la lectura”, “estimula la actividad cerebral mejorando la concentración, ayuda al correcto desarrollo del lenguaje, mejora el vocabulario, la ortografía, incrementa la comprensión, desarrolla la imaginación y creatividad, amplía los conocimientos y el bagaje cultural, despierta el interés y curiosidad, promueve el sentido crítico, la reflexión y el razonamiento, ayuda a la socialización, ayuda a canalizar el estrés y nos hace personas más felices y empáticas” y “Permite ampliar el vocabulario, mejora la ortografía, incrementa la imaginación, nos hace más reflexivos”. Los docentes reconocen aspectos como: mejorar el vocabulario, la concentración, amplía bagaje cultural y nos hace más empáticos.

Al preguntar sobre las características de la lectura académica en la encuesta inicial, la mayoría de respuestas señalan que debía “ser obligatoria”, “se realiza para desarrollar comprensión”, “es informativa”, “busca adquirir conocimiento”, “desarrolla conceptos”, etc. Mientras que en la evaluación final: “busca comunicar de manera objetiva un tema específico”, “está en función de alguna asignatura”, “es aquella que forma a un estudiante o un profesional”, “requiere de conocimientos previos y el manejo del lenguaje para que el lector pueda interpretar la información” y “busca evitar ambigüedades para comunicar su propósito de manera objetiva”, entre otras. En un primer momento, los docentes asumían que la lectura literaria era el antónimo de la lectura por placer; al final, estas ideas también se modificaron.

En las entrevistas iniciales se puso de manifiesto la carencia de elementos para definir el significado de lectura académica; consideraban que era la que se realizaba en la escuela, pero sin distinguir sus características. En las sesiones, algunos profesores comentaron que prevalecía la idea de que la lectura académica era compleja y difícil de entender, que hacía uso excesivo de tecnicismos y de un lenguaje muy elevado. Después de las sesiones, la mayoría declaró que la complejidad de la lectura académica depende del texto de que se trate. También, que existe una progresión que se desarrolla con la práctica. Los participantes realizaron el ejercicio de lectura con textos académicos, y dado que en el taller se incrementó gradualmente el nivel de complejidad, la observación es que la comprensión fue progresiva conforme avanzó el taller.

Se cuestionó sobre las diferencias y similitudes entre la lectura por placer y la lectura académica. Las respuestas en la primera evaluación fueron: “similitudes, todo lleva a lo mismo”, “similitudes, el interés y la curiosidad”, “ambas dan información para captar la atención al lector”, “ambas brindan conocimiento”, “una es aburrida y la otra no”. Al final, la diferencia en las respuestas fue notable: “considero que existen tanto semejanzas como diferencias entre estos dos tipos de lectura. Las semejanzas son que ambas amplían el vocabulario, implican el uso de procesos cognitivos, en las dos hay que realizar inferencias y ambas desarrollan el sentido crítico; las diferencias consisten en que tienen distintas intencionalidades del lector (la literaria es por placer y la académica es para aprender conceptos de alguna disciplina)... El grado de complejidad, el tipo de información y de discurso que usan, el conocimiento previo que requieren y la forma como se aborda cada una también es distinto”, “sus intenciones son diferentes, por lo que el abordaje debe ser diferenciado” y “la lectura por placer a mi parecer no es aburrida, te hace reír, llorar, pensar, imaginar y la lectura académica su fin es aprender o conocer”. Se aprecian cambios significativos en la forma de expresar similitudes y diferencias entre estos tipos de lectura.

Al preguntar sobre las características de la escritura académica, los participantes respondieron inicialmente: “permite ordenar lo que entendiste de un texto”, “escribes lo que piensas”, “usa lenguaje formal, preciso y serio”, “usa palabras claves y esquemas que permiten ordenar la idea”, “tiene una estructura formal”, “debe tener buena ortografía y claridad”. En la evaluación final los docentes refirieron: “la escritura académica es clara, precisa y objetiva”, pero también

Discusión y conclusiones

A pesar de que los docentes son determinantes en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura y pueden incidir en el disfrute de los textos, gran parte de ellos no cuentan con las competencias que se desarrollan con la práctica de leer (Garrido, 2014; Domingo-Argüelles, 2014). Por lo tanto, carecen del entusiasmo y los conocimientos para acercar a los estudiantes a los libros. Esto se muestra claramente con el grupo que participó en la intervención al declarar en su totalidad que eran deficientes lectores. Tan sólo con esto se justifica la intervención realizada con docentes de la SEV de Veracruz, que buscó promover lectura de literatura, para así –como lo señalan Kringelbach *et al.* (2008) y Domingo-Argüelles (2019)– favorecer la experiencia del disfrute de los textos. Lecturas como “El Eclipse” (Monterroso, 2019), “Música” (Matute, 2014), “El drama del desencantado” (García, 2015), “Cada cosa en su lugar” (Valenzuela, 1998), “Cuento de horror” (Arreola, 1998), “Hagamos un trato” (Benedetti, 1974), entre otras, dieron paso a un acercamiento gozoso a la lectura, así como a un proceso de apropiación de la escritura. Pero además, después de analizar los elementos lingüísticos de la lectura literaria, se brindó la oportunidad de reflexionar sobre la alfabetización académica temprana que, como sostiene Marín (2006), sienta las bases para el desarrollo de habilidades para la participación activa y crítica en la cultura disciplinar. La revisión de los aportes de autores como Cassany (2006), Garrido (2014), Solé (1995), Marín (2015) y Carlino (2003), entre otros, orientaron el trabajo para impulsar el conocimiento y la reflexión sobre temas como la lectura literaria, el placer de leer, la lectura y escritura académicas, así como la alfabetización académica.

Los resultados obtenidos responden de forma positiva al objetivo de promover la lectura literaria (Cruz, 2019; Hauy, 2014; Sanjuán, 2011; Trujillo, 2010), y la lectura y escritura académicas en los docentes participantes (Cabrera-Pommiez *et al.*, 2021; Carlino, 2003, 2005; Natale, Stagnaro, 2018; Ramos, 2019; Roal *et al.*, 2020; Sánchez, 2016; Santos *et al.*, 2021). Se corroboró que la atención y el trabajo dirigido con los docentes permite obtener el conocimiento acerca de la diferenciación entre la lectura por placer y la lectura y escritura académicas. Pero además, sobre la importancia de la literatura para habilitar procesos lingüísticos y cognitivos que facilitan la lectura de libros técnicos. De acuerdo a la visión sociocultural, la enseñanza de la lectura y escritura considera no sólo el desarrollo de habilidades, sino que integra las motivaciones y el contexto social y cultural. Es decir, la alfabetización académica es diversa y socialmente situada (Pérez, 2018). Finalmente, en esta línea de ideas, se puede concluir que si estas actividades se desarrollaran antes del ingreso a la educación superior, seguramente nos enfrentaríamos a problemas distintos a los que hoy aquejan a nuestro sistema.

La estimulación desarrollada en el grupo permitió que de forma natural, e incluso no proyectada, el trabajo se replicara desde las primeras sesiones en las aulas con los estudiantes. Es importante y gratificante mencionar que este proyecto resultó tan positivo que las autoridades de la SEV realizaron la petición de continuar colaborando en la impartición de estos cursos para

docentes. Se tiene proyectado que, en el futuro, las y los profesores participantes repliquen esta actividad con otros profesores, para mantener un aprendizaje permanente ya que se identificó que quienes participaron, no solamente obtuvieron conocimientos y estrategias de utilidad en el aula, sino que fue una experiencia grata de aprendizaje; por tal motivo, se consideró seguir con este tipo de prácticas, las cuales, según se demostró, promueven la lectura de forma efectiva.

Referencias

- Barrios, F.; C. Dirí; V. Cichanowski (2020). Experiencias de alfabetización académica temprana a través del diálogo entre la investigación y la extensión. *Tekohá, Revista de la Secretaría de la Extensión y Vinculación Tecnológica*, 1(2), 12-18. <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha/article/view/349/303>
- Boillos, M. (2019). Alfabetización académica temprana a través del aprendizaje basado en proyectos. *Lenguaje y Textos*, (50), 143-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11421>
- Cabrera-Pommiez, M.; F. Lara-Inostroza; J. Puga-Larraín (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la educación superior. *OCNOS Revista de estudios sobre Lectura*, 20(3), 1-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Cameron, R. (2009). *The Use of Mixed Methods in VET Research*. Australia: Southern Cross University. <https://www.researchgate.net/publication/39728233>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Castedo, M. (1999). Saber leer o leer para saber. En Castedo, M. (comp.). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Argentina: Novedades Educativas, 85-94. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1133/pm.1133.pdf>
- Colorado, D.; M. Ojeda (2020). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la lectura dialógica. *Investigación Bibliotecológica*, 35(87), 151-170. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321>
- Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage.
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 38(1), 5-18. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3151>
- Domingo-Argüelles, J. (2014). *¿Qué leen los que no leen?* México: Océano Travesía.

- Domingo-Argüelles, J. (2019). El placer de la lectura más allá del entretenimiento y de la literatura. En Ramírez, E. (coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*. México: UNAM, 169-180. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L217/1/L222.pdf
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización teórica y práctica* (5ta ed.). México: Siglo XXI editores.
- Fregoso-Peralta, G.; L. Aguilar-González (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, (24), 55-66. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf
- Frías, J.; Á. Borrego (2004). Más allá de la cantidad: la incorporación de los métodos cualitativos a la investigación en información y documentación. En Frías, J.; A. Ríos (eds.). *Metodologías de investigación en información y documentación*. España: Universidad de Salamanca, 193-211.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós.
- Guevara, G.; A. Verdesoto; N. Castro (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Gutiérrez-Fresneda, R.; M. De Vicente-Yagüe; R. Alarcón (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104), 664-681. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Harris, J. (2021). Mixed Methods Research in Developing Country Contexts: Lessons from Field Research in Six Countries across Africa and the Caribbean. *Journal of Mixed Methods Research*, 1-18. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/15586898211032825>
- Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (20), 22-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n20/n20a03.pdf>
- Hernández-Sampieri, R.; C. Mendoza (2018). *Metodología de la investigación: las rutas de la investigación cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education.
- Jarvio, A.; M. Ojeda (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), Artículo e051. <https://doi.org/10.24215/18539912e051>
- Kringelbach, M.; P. Vuust; J. Geake (2008). The Pleasure of Reading. *Interdisciplinary Science Reviews*, 33(4), 321-335. <https://doi.org/10.1179/174327908X392889>
- Maco, E.; E. Contreras (2013). Leer y escribir... más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 67-70. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/181>
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, (4), 30-38. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sJKg-articulo.pdf>

- Marín, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. *Educación y Lenguajes*, 3(6), 119-125. <https://studylib.es/doc/6141407/ense%C3%B1ar-a-leer-los-textos-de-estudio-en-la-escuela-primaria>
- Morales, J. (2020). Leer e investigar en educación superior. *MLS Educational Research*, 4(2), 34-53. <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/355/940>
- Muñoz-Valenzuela, C.; M. Schelstraete (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-8. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2033>
- Natale, L.; D. Stagnaro (coords.). (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Argentina: UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>
- Pérez, I. (2018). Leer en la universidad. En Natale, L.; D. Stagnaro (Coords.). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Argentina: Ediciones UNGS, 59-112. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>
- Piaget, J. (1976). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España: Booket.
- Ramos, N. (2019). Modelo transdisciplinar de alfabetización académica para superar las deficiencias en la redacción de ensayos. *Revista Científica Institucional TZOECOEN*, 11(4), 34-42. <https://doi.org/10.26495/tzh.v11i4.1232>
- Roald, G.; P. Wallin; I. Hybertsen; J. Stenøien (2020). Learning from Contrasts: First-Year Students Writing themselves into Academic Literacy. *Journal of Further and Higher Education*, 45(6), 758-770. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1813264>
- Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf>
- Sánchez, J.; E. Silva (2021). Caracterización de la comprensión lectora en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 8(4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2756>
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7), 85-99. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665007.pdf>
- Santos, I.; M. Juárez ; E. Trigo (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1-8. https://www.academia.edu/33267056/Placer_leer_sole
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. España: Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

- Trujillo, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 31(1), 28-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312013>
- Universidad Veracruzana (2021). *Líneas Generación y Aplicación del Conocimiento*. México: UV. <https://www.uv.mx/epl/general/lineas-generacion-yo-aplicacion-del-conocimiento-del-programa/>
- Vallejo, I. (2023). *Manifiesto por la lectura*. España: Siruela. <https://www.siruela.com/archivos/fragmentos/ManifiestoPorLaLectura.pdf>
- Valls, R.; M. Soler; R. Flecha (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-87. <http://hdl.handle.net/2445/58596>
- Vigotsky, L. (2014). *Pensamiento y lenguaje*. Cuba: Pueblo y Educación.